

Miért érdemes minél korábban elkezdni az idegen nyelvek tanulását?

(Módszertani, pszicholingvisztikai, pszichoszociológiai aspektusok)

1. Helyzetkép

Az angol nyelv tanításának nagy hagyományai vannak hazánkban, egyelőre azonban igen hiányosak, nincsenek kellően kidolgozva azok a módszertani eljárások, amelyek segítségével el lehetne érni, hogy a legkorábbi életkorban elkezdjék a gyerekek a nyelvelsajátítást. Napjainkban az angol nyelvet tanító speciálisan képzett és diplomával rendelkező óvodapedagógusok száma elenyésző. Következésképpen két alapvető csoportra oszthatók azok a pedagógusok, akik foglalkozásokat vezetnek az idegen nyelvek elsajátítását programjukként választó óvodákban. Az egyik csoportba tartoznak azok, akik (főként egyetemi, ritkábban főiskolai angol szakos) diplomával rendelkeznek, és magas szinten beszélnek a nyelvet. Az ő esetükben az óvodás korú gyerekeknek megfelelő speciális módszertani, pszicholingvisztikai, szociálpedagógiai, szociálpszichológiai és antropológiai megközelítések nem csupán hiányosak, hanem az esetek túlnyomó többségében kimondottan összeegyeztethetetlenek azokkal a követelményekkel, amelyeket a sikeres és eredményes nyelvi képzés megkövetel a jelzett korosztályt tanítóktól. Felkészültségük ezen a téren hiányos, nem rendelkeznek óvodapedagógusi diplomával.

A másik csoportba sorolhatók azok a képzett óvodapedagógusok, akikről elvárható, hogy tudjanak bánni a 3:0–6:0 éves gyerekekkel, vagyis az óvodások érzelmi, kognitív, pszichikai és fizikai fejlettségének megfelelően képesek megszervezni és lebonyolítani a foglalkozásokat. A gyerekek rendszerint érdeklődéssel és nagyfokú aktivitással vesznek részt az ilyen játékos tevékenységekben és nyitottak minden olyan ismeret befogadására, amit a csoportos játékok kínálnak. Ezeknek a játékoknak lehetne egy domináns része az angol nyelv például úgy, hogy az óvodapedagógus folyamatosan, a célnyelvet használva kommunikál a gyerekekkel, miközben körültekintően megtervezett nyelvi elemeket gyakoroltat és sajátítat el az óvodásokkal.

Nem véletlen, hogy a külföldi angol nyelvű óvodákban olyan szakembereket alkalmaznak, akik anyanyelvi vagy ahhoz nagyon közeli szinten beszélnek a gyerekek által elsajátítandó nyelvet. Ugyanis például egy hároméves gyerek, aki éppen csak túl van az anyanyelvi beszéd-elemek kezdeti (túlélő szintű) elsajátításán, a második nyelvvel történő találkozásnak ugyanolyannak kellene lennie, mint ahogyan az első, az anyanyelv esetében történt. Vagyis a környezetére nagyon is érzékeny gyerekek azt kell éreznie, hogy vele a második nyelven beszélő óvodapedagógus olyan könnyeden, természetesen beszél, mintha az anyanyelvét használná. Sajnos, éppen ez az a pont, ahol nagy valószínűséggel az említett óvodapedagógusok többsége nem képes megfelelni az óvodások ösztönös elvárásának, hiszen esetükben igencsak megerőltető, többször egyenesen gyötrelmes tevékenység a kommunikáció eszközeként használni a célnyelvet.

1.1. Pszicholingvisztikai, pszichoszociológiai megfontolások

A gyerek ösztönösen át fogja venni óvodapedagógusának frusztrált, aggódó, szorongó érzéseit, és mintegy 'kódolva' azokat, elő fogja hívni akkor, amikor a célnyelv valamilyen elemével találkozik, azt hallja vagy éppen a kommunikációban realizálnia kellene. A foglalkozásokon tapasztalható aggódó érzés olyan érzelmi tényező, mint például az unalom, a kimerültség vagy éppen az érzelmi kiegyensúlyozatlanság állapota. Mindezen tényezők együttesen is jelentkezhettek, amelyeket az említett aggódó érzés keltett életre. Nagymértékben és igen hátrányosan hatnak ezek a tényezők a második nyelv elsajátítására, az attitűd és aptitűd kialakulására. Rod Ellis, (1994), (lásd [1]) három fajtáját különbözteti meg a nyelvtanulás folyamatában kialakult aggodalmaknak, szorongásoknak, melyek közül mindegyik megfigyelhető az óvodás, illetve a kisiskolás nyelvtanulóknál. Az első az úgynevezett 'diszpozíciós szorongás', ami szinte mindenkor megfigyelhető egyes érzékeny gyereknél, amikor a nyelvet tanító viselkedésében is megjelennek bizonyos jelei a szorongásnak (abból eredően, hogy a célnyelven kell megszólalnia). Ilyen esetekben a gyerek a saját jellemvonásainak köszönhetően reagál túlzottan érzékenyen, és nem csak átveszi, de halmazottan felerősítve éli át a szorongást. Következésképpen a jelzett korosztállyal foglalkozó pedagógusoknak külön figyelmet kell szentelniük ezekre a gyerekekre, és úgy kell szervezni a foglalkozásokat, úgy kell bevonni őket a közös játékos tevékenységekbe, hogy egyéni adottságaiknak megfelelően az élményszerzés domináljon, és mintegy 'oltsa ki' diszpozíciós szorongásukat.

A szorongás második fajtája az úgynevezett tanulási helyzetből eredő aggodalmaskodás, ami abban nyilvánul meg, hogy a tanuló túlzottan érzékenyen reagál bizonyos helyzetekre, amelyek a nyelvtanulás folyamatában merülnek fel. Esetünkben elképzelhető, hogy néhány gyerek számára, főként azoknak, akik életkoruknál fogva nem rendelkeznek kellő beszédtevékenységi tapasztalattal (3-+ évesek egy összevont csoportban) túlzott megerhelést jelent a második nyelven elhangzott kommunikatív elemek megismétlése vagy éppen autentikus beszédhelyzetekben történő realizálása. Itt szóba jöhet a számukra túl hosszú, illetve bonyolult szintaktikai egységek megismétlésére tett kísérlet, ami kudarccal végződik, miközben idősebb társaik játszva, különösebb nehézség nélkül teljesítik a feladatot. Differenciált, személyre szabott nyelvelsajátítási módszerek alkalmazását teszi szükségessé ez a pszicholingvisztikai, pszicho-antropológiai és szociálpszichológiai nyelvtanítási helyzet. Amennyiben ezeket a tényezőket kellőképpen figyelembe veszi a nyelvet tanító, úgy a jelzett sajátos tanulási szituáció nem fogja többé a szorongást indikálni, hanem beilleszkedik a nyelvtudást fejlesztő élvezetes tevékenységek sorába azáltal, hogy 'testre szabottan', a gyerekek személyiségének maximális figyelembevételével zajlik a foglalkozás. A 'testre szabottság' a foglalkozások szervezésében azt is jelenti, hogy a különböző kognitív, érzelmi és szociális fejlettségi szinten lévő gyerekek az aktuális fejlettségi szintjüknek megfelelően kapcsolódnak be a közös tevékenységekbe úgy, hogy részvételük ugyanazt a megelégedettséget eredményezi, mint amit azon társaik éreznek, akik más (magasabb szintű) fejlettséggel rendelkeznek.

A szorongás harmadik fajtája az általános szorongás jegyeit viseli magán. Abból ered, hogy a tanuló számára maga a nyelvtanulási kontextus bizonyul a szorongás fő indítékának. Ilyen esetekben főként szervezési, tananyag-kiválasztási kérdések és a nyelvi anyag gyakorlati alkalmazásának kérdése merül fel. Rendkívül nagy ekkor (is) a pedagógus szerepe és felelőssége. Azt kell elérni, hogy a gyerek ne érezze úgy, hogy képtelen megbirkózni az adott nyelvelsajátítás menetével, ütemezésével és egységeivel. A sikertelenség az ő esetében akkora teherként nehezedhet rá, hogy kezdetben átmeneti, később pedig állandósuló, az angol vagy más nyelvvel asszociált frusztráltság, szorongás lesz úrrá a gyereken. Mintegy debilitálva így a nyelvtanulás sikerességét, illetve nagyon hátrányosan befolyásolva a természetes, kiegyensúlyozott viselkedést, a csoporton belüli szocializációt stb. Néhányszor a tanuló úgy éli meg

kudarcként az említett nyelvelsajátítási helyzetet, hogy látszólag azzal a ténnyel szembesíti magát, hogy azért képtelen megbirkózni a feladattal, megfelelően reagálni a különböző aktív és interaktív helyzetekre, mert általános fejlettségi képességei túl alacsonyak. Vannak olyan gyerekek is, akik erős, stabil önismerettel és önbecsüléssel rendelkeznek. Náluk a sikertelen idegen nyelvű kommunikáció és interakció nem úgy merül fel, mint mentális kapacitásuk nem megfelelő fejlettségének szomorú következménye, hanem csupán, mint nem megfelelő nyelvtudásuk 'eredménye'. A két említett szituáció és önértékelés tipikusan két különböző pszicholingvisztikai következménnyel járhat.

Az első, vagyis amikor az önértékelés nagyon alacsony szintű, és a gyerek mintegy magát és nem megfelelő általános fejlettségi szintjét okolja a nem megfelelő szintű teljesítésért, a szorongás debilitálhatja további nyelvelsajátítási tevékenységét azáltal, hogy egyre nagyobb mérvűvé válik, ahogyan a foglalkozások egymást követik. Ilyenkor a nyelvet tanító részéről nagyon hosszú idő és körütekintő szervezési, foglalkozás-tervezési munka szükséges ahhoz, hogy a gyerek visszaszerje a nyelv iránti érdeklődését és pozitív attitűdjeit. A motiváció ezekben az esetekben is nélkülözhetetlen, amiről Dörnyei [2] a következőképpen nyilatkozik: „A motiváció az egyik legmeghatározóbb dolog egy második nyelv tanulása során elért eredmények esetében.” Ennek megfelelően nagyon fontos, hogy mennyire vannak tisztában a nyelvet tanítók azokkal a körülményekkel, amelyek között inspirációt kaphatnak azok, akik egy másik nyelvet szeretnének elsajátítani. Mivel érzelmi, pszichikai tényezők játszanak meghatározó szerepet a nyelvtanulás iránti érdeklődés felkeltésében, ezért nem véletlen, hogy két pszichológus, Gardner and Lambert [3] kezdte el azokat a kutatásokat, amelyek a motiváció legkülönbözőbb aspektusainak széleskörű feltárására irányulnak egészen napjainkig. Nem szabad elfelejtenünk, hogy minden egyes nyelvtanár egyúttal a motiváció gyakorlati megvalósítója, legyen az a nyelvet tanító óvodapedagógus vagy éppen általános iskolában nyelvet tanító szakember. Az pedig már magától a tanítótól, annak szakmai felkészültségétől függ, hogy milyen szinten és hatékonysággal képes inspirálni azokat a gyerekeket, akik a gondjaira vannak bízva.

A második amikor az idegen nyelven történő kommunikációs kudarc a gyerek megítélése alapján abból ered, hogy nem rendelkezik a második nyelven történő önkifejezés, illetve az azon alapuló interakciók megértésének nyelvi elemeivel. Ez a lényegében pozitív attitűd azt tükrözi, hogy a gyerek alapvetően tisztában van kognitív kapacitásával, tehát önértékelése megfelelően hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvtanulás során jelentkező kezdeti szorongások egyre inkább visszaszoruljanak. Az egyre csökkenő szorongás érzését így az előtörő nyelvtanulási vágy és inspiráció váltja fel és redukálja a minimális szintre. Minden esetre egy olyan szorongási szintet képes a gyerek elérni, ami már nem hátráltatja, hanem ellenkezőleg, elősegíti a további eredményes nyelvelsajátítást. Ahogyan Ellis [1] megjegyzi, ilyenkor több tényező is rendkívül fontos szerepet játszhat abban, hogy a nyelvet tanuló a debilitáció vagy éppen a fokozott nyelvelsajátítási teljesítmény irányába képes fordítani a jelentkező szorongás érzését. Ezek között a tényezők között szerepel a tanuló társaival szemben érzett versenyzési hajlama, az a beállítottsága, hogy jobban szeretne produkálni, mint társai. A másik ilyen tényező például a nyelvet tanító viselkedése, ami esetenként indikálhatja vagy éppen visszaszoríthatja az esetleges szorongási érzések kialakulását. Részben ebből a viszonyulásból eredhet annak a környezetnek, tanulási légkörnek a kialakulása, ami ugyancsak döntő fontosságú a szorongási érzések ki-, vagy éppen ki nem fejlődésében.

1.1.1. Az élményszerzés és az egyéni adottságok

Általában különbözőképpen viselkednek a nyelvi foglalkozásokon az ún. 'jó képességű' tanulók és azok, akik figyelmüket kevésbé képesek a tanulási folyamatra koncentrálni. Van azonban egy jelenség, ami egyaránt megfigyelhető mindkét típusú gyereknel. Mind a nyelvtan-

nulás folyamán keletkezett stressztől szenvedő, mind pedig a stabil érzelmi háttérrel rendelkező tanuló hajlamos arra, hogy egyszerűen 'kikapcsol' és figyelmen kívül hagyja mindazt, ami történik. Azok, akiknek nehézséget jelent az éppen tárgyalt nyelvi elemek megértése, megjegyzése és ezeknek interakciókban történő alkalmazása, a foglalkozás negligálása mintegy védekezőként történik. A további szorongás érzését kívánják így kiküszöbölni, mialatt valamilyen másfajta tevékenységgel foglalatostkodnak. Ahogyan Cohen [4] megjegyzi, az iskoláskor előtti nyelvtanulási programok legfontosabb eleme kell legyen a nyelvelsajátítás lehetőségének biztosítása és a megfelelő koncepciók alkalmazása annak érdekében, hogy minden nyelvet tanuló gyerek élményszerű tevékenységek során fejleszthesse tovább nyelvtudását. Cohen az egyik leghatékonyabb nyelvfejlesztési eljárásnak Bakhtin párbeszédelméletét [5] és annak gyakorlati alkalmazását tartja, melynek során a nyelvet tanuló gyerekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy szabadon, saját egyedi (nyelv)fejllettségi szintjüknek megfelelően kommunikáljanak, miközben építőkövekké (a mai legőselemek elődjeivel) játszanak. A megfigyelt gyerekek többsége ötéves volt, amikor a tanulmány készült.

A reális vagy éppen elképzelt helyzetek és élmények megteremtésére és átélésére a gyerekek fából készült építőelemeket rakosgattak, miközben interakciókat folytattak egymással az építőelemek elhelyezésével, funkcióival stb. kapcsolatosan. Ebben a nyilvánvalóan kötetlen játék- és beszédhelyzetben nagyszerű lehetőség nyílik a nyelvet tanítónak arra, hogy a célnyelv elemeit alkalmazva részt vegyen a tevékenységben. A gyerekek az idegen nyelvű kommunikációt a játékos tevékenység szerves elemeiként fogják értelmezni és kommunikációjuk elemeiként alkalmazni, ki-ki a saját célnyelvi és kognitív, szociálpszichológiai és pszicholingvisztikai beállítottságának megfelelően. Mindez azt jelenti egyben, hogy a súlypont mintegy áttevődik magáról a nyelvről a játékos kirakós és építő tevékenységekre, amelyekben a gyerekek az éppen aktuális érzelmi, kognitív és fizikai 'ráhangoltságuk' mértékének megfelelően mélyülnek el. A nyelvtanító által realizált célnyelven elhangzó szavak, mondatelemek így mintegy 'járulékos' tényezőkként funkcionálnak, és a gyerekek saját döntésük és választásuk alapján fogják azokat alkalmazni a kirakókockákkal és társaikkal folytatott kommunikációjuk során.

Eközben a tevékenység közben az esetleges ügyetlen manipulatív tevékenységekkel mintegy párhuzamosan realizálódik az elsajátítandó nyelv elemeinek élőszóbeli alkalmazása. Ahogyan természetes számukra, hogy például egy torony építése nem mindig sikerül a társak segítségével nélkül, az többször is összedől, mire azt optimális és ésszerű magasságig sikerül felépíteni, ugyanúgy nyilvánvaló, hogy a tevékenységben részt vevő nyelvtanár által taktikusan 'vezetett' idegen nyelvi kommunikáció is eleinte esetleg 'bukdácsol', vagyis nem minden gyerek képes a legsikeresebb módon részt venni benne. A továbbiakban, a játékos gyakorlás révén egyre nagyobb jártasságra tesznek szert a gyerekek a célnyelvi interakciókban és egyben kialakul az a sajátos nyelvhasználati attitűd, ami egyrészt minden egyes gyerek esetében egyedi, másrészt elengedhetetlen ahhoz, hogy az idegen nyelven történő kommunikáció mintegy 'testre szabottan' alakuljon ki annyiféleképpen, ahány gyerek van egy-egy csoportban. Az interakciók során alkalmazott idegen nyelvi elemek és a hozzájuk tartozó jelentés a gyerekek elgondolásaktusában fokozatosan válik autentikussá anélkül, hogy bármilyen szorongás vagy kudarcélmény hátrányosan befolyásolná a nyelvfejlődés folyamatát.

2. Hogyan viselkedik a kisgyerek a nyelvelsajátítás során?

Egy példán nyomon követhetjük, hogy napjainkban magyar kontextusban hogyan realizálódik a Bakhtin által a nyelvfejlődés szempontjából meghatározó jelentőségűnek vélt szerepjátékok és az azokat kísérő játékos dialógusok. A megfigyelt gyerek 2;5 éves, nevezzük Attilának. Heti rendszerességgel vesz részt angol nyelvi foglalkozásokon minden szombaton és vasárnap egy-egy óra időtartamban reggel 9.30-tól 10.30-ig. A foglalkozások a gyerek szülei-

nek otthonában zajlanak az ún. nagy szobában, amit a család nappaliként használ. A szoba közepén egy nagyméretű perzsaszőnyeg található, ami a kirakósjátékok és egyéb játékos tevékenységek színhelyéül szolgál.

Az otthoni megszokott környezet nagyban hozzájárul ahhoz, hogy Attila teljes mértékben játékként élje meg azokat a tevékenységeket, amelyeknek célja az angol nyelvű beszéd-készség minél eredményesebb fejlesztése. A hagyományos fa építőelemek mellett megtalálhatóak a szobában a legmodernebb digitális játékok és számtalan, különböző méretű és színű kisautó (matchboxes), valamint a mezőgazdaságban alkalmazott legmodernebb traktorok kicsinyített másai és néhány olyan méretű traktor, amire Attila rá tud ülni, és lábbal hajtani tudja, miközben kormánykerékkel irányítja, vagy éppen kényelmesen vezeti azt, amelyik elektromos motorral rendelkezik.

A tevékenység azokhoz a nyelvelsajátítást elősegítő játékos foglalkozásokhoz hasonlítható, amelyek tipikusan megfigyelhetőek azokban az óvodákban, amelyekben egy másik nyelv elsajátítása a foglalkozások célja. Attila még abban a fejlődési szakaszban van, amikor az anyanyelvi interakciókhoz szükséges minimális szókészlet megszerzése és begyakorlása, valamint az előszóban történő kísérletszerű alkalmazása jelenti az egyik legfontosabb tevékenységi formát. Annál is inkább fontos a számára a kommunikációhoz szükséges legegyszerűbb lexémák elsajátítása, mert ezek előszobeli realizálása jelenti számára azt a lehetőséget, hogy kapcsolatba kerülhessen közvetlen környezetével, vagyis a családtagokkal, nevezetesen a szülőkkel, a hat és fél éves bátyjával és az őket néha meglátogató nagyszülőkkel.

2.1. A környezet szerepe a sikeres nyelvelsajátításban

Érdekes külön figyelmet szentelni annak, hogy ez a családi környezet milyen pszichológiai, pszicholingvisztikai és antropológiai konzekvenciákkal jár a gyermek fejlődésére vonatkozóan. A nagyapa, aki mezőgazdász, főként a játéktraktorokkal kapcsolatos kommunikációt folytat vele, azazhogy folytatna, mivel Attila még nem képes kommunikálni vele. Legfeljebb egy-két esetben adekvát módon cselekszik, amikor nagyapja megkéri valamire, mint például 'ülj fel a traktorra', stb. Annak érdekében, hogy kedvében járjon unokájának, a nagyapa mintegy 'átáll' Attila kommunikatív fejlettségi szintjére, és a 'brümm, Brümm' hangsorokat alkalmazza, amikor Attila döntésének megfelelően valamelyik traktorral vagy autóval játszanak. A gyerek élvezettel ismételteti a hallott 'interakciós' elemeket, hiszen ezek ismételtetése egyben azt is jelenti a számára, hogy nincs magára hagyva. Ezúttal a nagyapa a társa, akivel így kellelmesen tölti az időt. Máskor ugyanis, a szülők elfoglaltsága miatt gyakran előfordul, hogy amikor éppen nem alszik, egyedül kell eltöltenie az időt játékaik között.

A nagyapa interakciójának megfelelően Attila gyakran ismételteti a 'brümm, Brümm' hangsort, ami számára nem egyszerűen a környezetében lévő tárgyak (játékautó, játéktraktorok) megnevezésére vonatkozik, hanem egyben felhívásként is hangzik, vagyis így a hangsor ismétlésével reméli, hogy nagyapja játszani fog vele. Ez a jelenség nagyon jellemző a korai gyermekkorra, amikor a gyerekek olyan játékszituációkat teremtenek, amelyeknek köszönhetően a társas érintkezés iránti vágyuk teljesül. Közben azonban, éppen az esetünkben megfigyelt 'brümm, Brümm' kezdetleges kommunikatív próbálkozás során, a gyerek mintegy 'hangot ad' az őt körülvevő világhoz való viszonyának. Nem történik más, mint az, hogy egy hangutánzó hangcsoporttal próbálja kifejezni gondolatait és elvárásait. Első próbálkozások ezek az interakcióra, arra, hogy a környezetében lévőkkal tudassa, hogy mit szeretne tőlük, milyen cselekedetek, válaszreakciók lennének számára a legmegfelelőbbek. Miközben Attila kitartóan ismételteti a traktor vagy az autó által keltett hangokat, a nagyapa interakciókat folytat vele, és ami a legfontosabb a számára, részt vesz abban a játékban, amit ily módon kezdeményezett. Elmondhatjuk, hogy Attila – gondolatainak említett verbális megfogalmazása

mellett – egyben szociális interakciós kísérleteket is tesz, amitől azt várja, hogy elképzelésének megfelelően fognak alakulni a dolgok a környezetében. Mialatt ismételteti az autó vagy a traktor hangját, Attila egyben mintegy 'teszteli' és megpróbálja megérteni az autó vagy éppen a játéktraktor jelentését. Nem csupán azok fizikai, hanem inkább a számára fontos, tehát a szocializációban betöltött szerepüket igyekszik a gyerek megérteni. Ez a pszicholingvisztikai és pszicho-szociológiai helyzet mintegy példaként szolgálhat arra, hogy a jelzett korosztályhoz tartozó gyerekek miként fogalmazzák meg verbális formában a környezetükkel kapcsolatos elgondolásait.

Amint láthatjuk, ebben a kognitív, pszichikai és érzelmi fejlettségi szakaszban minden 'képlékeny' az önkifejezést illetően, és tulajdonképpen a kipróbálás, a kísérletezés szakaszában van mind fonetikailag, mind pedig szemantikailag, amikor a hangzás és a jelentés összefüggései válnak egyre egyértelműbbé a kisgyerek számára. Ezekkel a nyelvfejlődési aspektusokkal kapcsolatban Garvey, 1990 [6] megjegyzi, hogy a gyerekek, miközben játszanak például az építőköccakkal vagy más játékszerekkel, egyben bizonyos szerepet is betöltenek a játék közben és így a játékepizódus egy, a gyerek számára érdekes és megfelelő téma köré csoportosítható.

2.1.1. A játék szerepe a nyelvelsajátításban

Ebben a játékos szituációban a gyerek úgynevezett elképzelt párbeszédet folytat az építőelemekkel, illetve a játékszerekkel. Ez az interakció természetesen aktuális nyelvfejlődésének mértékében tartalmazza az adekvát nyelvi elemeket. Garvey [6] szerint az óvodás korú gyerek, miközben az építőelemekkel játszik, és reprezentációs jelentéseket tulajdonít a környezetében megtalálható tárgyakkal, dolgokkal, egyben reprezentálja és animálja ezeknek a tárgyakkal a hangjait, vagy olyan hangokat produkál, amelyekkel egy elképzelt játékkarakter hangjait jeleníti meg. Ugyancsak Garvey jegyzi meg, hogy a játékos tevékenységek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy fejlődjön a gyerekek szóbeli és később írásbeli kifejezőkészsége. A nyelvfejlődés minden aspektusát a játékos tevékenységekből vezeti le. Miközben a gyerek elképzelt játékkarakterekkel kommunikál, egyben ismerkedik, kísérletezik a nyelv szabály- és jelentésrendszerével. E tevékenység közben a verbalizált nyelvi elemek ugyanazt a funkciót töltik be, mint például a kirakós játékok elemei, vagyis a gyerek játszik velük, azokat játékos tevékenysége szerves részének tekinti. Mindezek figyelembevételével Garvey szerint a nyelv elemeivel történő játékos tevékenységeknek a következő négy fajtája létezik:

- a) Játék a különböző fonetikai és a nyelv jelrendszerébe nem tartozó egyéb hangzó elemekkel. Eközben a tevékenység közben a gyerekek mintegy kísérleteznek, próbára teszik hangképző szerveiket, mintegy azt kívánván tesztelni, hogy a különbözőképpen artikulált hangok hogyan állnak össze, azokból milyen módon képződnek azok a szavak, amelyeket hallanak a körülöttük lévő felnőttektől vagy idősebb testvérektől, társaktól. A gyerekek nagyon kreatívak nemcsak a játékszerek használata, de a hangok illetve beszédhangok mókás és számukra nagyon élvezetes használata során is.
- b) Amint egyre nagyobb jártasságra tesznek szert a hangok említett megjelenítésében, tüdejük és rekeszizmuk egyre fejlettebbé válik, mintegy ezzel a fiziológiai változással egyidőben megnövekszik kognitív kapacitásuk is. Ez pedig többek között abban is megnyilvánul, hogy immár nem csupán manipulatív játékuik válik egyre bonyolultabbá és többértékűvé, hanem a hangzó nyelv elemeivel történő játékos tevékenységükre is az egyre többértékűbb 'megoldások' lesznek jellemzőek. Immár nem elégszenek meg az egyszerű hangokkal és fonetikai elemekkel történő spontán hangzó játékos tevékenységgel. Egyre nagyobb élvezetet jelent számukra a nyelvrendszer hangzó elemeivel történő játékos tevékenység. Miközben a gyerekek játszanak a nyelv hangzó elemei-

vel, mintegy kikísérletezik játékos formában, hogyan képezik az angol nyelv fonémái az angol szavakat. Minél több fonémát „raknak egymás mellé”, annál többféle lexémának gyakorolják be a hangzó, tehát fonetikai szerkezetét. Egy idő elteltével annyi lexikai egység halmozódik fel a gyerekek szókészletében, hogy immár nem csupán az egyes, fonémákkal, hanem az elsajátított idegen nyelvi lexémákkal fognak „játszódzni”, vagyis megpróbálják azokat különféle sorrendbe rakni, főként úgy, ahogyan azt tapasztalták a nyelvtanáruk hozzájuk intézett kommunikációja során. Ily módon az elsajátítandó (esetünkben angol) szintaktikai rendszerével ismerkednek játékos formában, miközben az egyes mondatelemek helyét próbálják megtalálni játékos kommunikációjuk során.

- c) Az említett játék a hangokkal, szavakkal, majd pedig mondatelemekkel végül is oda vezet, hogy spontán ráéreznek az idegen nyelvű kommunikáció beszédritmikájára. Kezdetben játékos rímetek kreálnak, miközben a nyelv zeneiségének élvezetébe merülnek. Ugyanakkor azonban ezek a rímbe szedett nyelvi elemek nagyban hozzájárulnak ahhoz is, hogy tovább mélyítsék ismereteiket a szavak szerkezetére vonatkozóan, valamint azok jelentésével kapcsolatban. Tanáruk ugyanis olyan játékos dalokat és rímekbe szedett nyelvi elemeket mutat be számukra, amelyek a gyerekek aktuális nyelvfejllettségi szintjének megfelelő, tehát autentikus jelentésekkel is bírnak.
- d) Természetesen ezek a játékos beszédtevékenységek vagy inkább az azokra irányuló törekvések állandó velejárója, hogy a gyerekek hibákat követnek el mind fonetikailag, mind morfológiailag, és természetesen szintaktikailag is. Vagyis vétének a célnyelv hangtani, nyelvtani és mondattani szabályai ellen. Ez az egész „kísérletezés” és játék a nyelvvel ahhoz hasonlítható, amikor például kerékpározni tanul a gyerek. Először azt sem tudja, hogy miként kell megfogni és megtartani a kormányt stb., míg végül már arra is képes, hogy elengedi azt kerékpározás közben, feltéve, hogy az út- és sebeségviszonyok azt lehetővé teszik, és mégsem esik el. Lényegében a nyelvi, interakcióbeli szabályszerűségek be-, vagy éppen be nem tartása végül is oda vezet, hogy jártasságra tesznek szert a gyerekek egy másik nyelven történő kommunikációban. Kinek nagyobb, kinek pedig kisebb lesz ez a fajta jártassága, sok más tényező mellett például attól függően, hogy milyenek az ambíciói, milyen a nyelv iránti attitűdje és aptitűdje.

2.1.1.1. Interakciók, metakommunikáció

Amellett, hogy a gyerekek nagy előszeretettel játszanak az idegen, és számukra éppen ezért érdekes és rejtélyes nyelvvel, közben természetesen anyanyelvükön és részben a célnyelven is folytatnak interakciókat, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy társaikkal is játsszanak. Nem ritka, hogy metakommunikációt alkalmaznak, mely kinyilatkoztatásoknak szerves részét képezhetik a célnyelv egyes elemei. Az ún. 'elképzelt szituációk' széles teret biztosítanak számukra az említett metakommunikációra. Az ilyen, tehát a gyermekek számára nagyon is természetes és élvezetes beszédtevékenységek során az általuk produkált idegen nyelvi elemek természetesen sokkal jobban rögződnek tudatukban, mint más, esetleg 'mesterségesen', vagyis a gyerek aktuális érdeklődését, hangoltságát, stb. figyelmen kívül hagyó, csak a nyelvtanár által érdekesnek vélt foglalkozásokon.

Ha tehát a gyerek úgy véli, hogy az óvodai szobában a szőnyegen lévő játék kötél egy kígyó, akkor a *snake* angol szót játszva fogja ahhoz társítani, miközben például megpróbálja azt társától elvenni, vagy éppen neki adni. A gyerek egyben a kígyó szerepét fogja a kötélinek tulajdonítani, és esetleg félve fog ahhoz nyúlni, tudván, hogy az veszélyes is lehet. Minden esetre, az átélt élmény és a hozzá kapcsolódó kommunikatív tartalom azt eredményezi, hogy a

gyerek tudatában rögződik a *snake* angol szó alakja és annak jelentése, hogy a későbbiekben mintegy 'előhívja' azt mentális lexikonjából, amikor éppen aktuálissá válik kommunikációja során. A lényeg, mint ahogyan láthattuk, az átélt élményen és a hozzá szervesen kapcsolódó, tehát autentikus nyelvi elemeken van.

Minél többször hívja elő a gyerek az adott nyelvi elemet játékos tevékenysége során, annál inkább válik készségszintűvé annak használata az interakciókban. Ezzel a mintegy belső hangoltsággal kapcsolatban Nikolov [7] megállapítja, hogy a 6 és 8 éves tanulónál jóval inkább a belső indíttatás dominál az angol nyelv tanulásakor, eltérően például a 8-11 éves tanulók motiváltságától. Ez a megfigyelés teljes mértékben egybeesik az általunk elemzett interakciós helyzetekkel, amikor a 6 éves, és annál fiatalabb óvodás korú gyerekek élményszerű, játékos nyelvelsajátítását tekintettük át. Meg kell jegyezni, hogy éppen az élettani sajátosságoknak megfelelően, minél közelebb van a kisgyerek a fentiekben is jelzett 3:0 éves korhoz, annál nagyobb mértékű az ún. belső indíttatás egy másik nyelv játékos elsajátítását illetően. Annál is inkább, mert ebben az életkorban még az ún. külső tényezők, a környező világról szerzett tapasztalatok nem, vagy alig befolyásolják indíttatásukat, következésképpen egy másik nyelv iránti motivációjukat.

A gyerekek többsége, mint esetünkben Attila is, nagyon igényli az állandó, szinte megszakítás nélküli szülői vagy felnőtt jelenlétet. Mindez részben abból is eredhet, hogy annyira kevés tapasztalattal rendelkeznek a környezetükkel kapcsolatban, hogy egyrészt mindig újabb és újabb dolognak, tárgynak, jelenségnek akarják megtudni az igazi, számukra vonatkoztatható jelentését, másrészt egyfajta magabiztosságot kölcsönöz, ha tudják és érzik, hogy a segítőkész felnőtt mindig a közelükben tartózkodik. Nos, éppen ez az a pont, ahol Attila számára jelentős szerepet tölt be az angol nyelv tanár megjelenése. Mivel ugyanis a szülők nem képesek biztosítani az állandó jelenlétet, a gyerek nagy várakozással tekint tanára megjelenésére, akit 'angol bácsi'-nak nevez, hiszen tudja, hogy mindig az általa kiválasztott, és a számára legmegfelelőbb játékos tevékenységekre kerül sor, amikor megérkezik nyelvtanára. Ez egyben nagymértékű motivációs tényezőként is szerepel Attila angol nyelvelsajátításában, hiszen a közös tevékenység érdekében készségesen ismétli az angol tanára által angolul mondott szavakat. A gyereknek ilyen módon az idegen nyelven realizált lexémák mintegy a társas kapcsolat zálogaiként, előfeltételeiként szolgálnak. Ennek a kapcsolatnak a fenntartása nagyon fontos a gyerek számára, tehát a legtermészetesebb módon ismételteti az általa hallott nyelvi elemeket.

2.1.1.2. A kognitív, rögzítő és önálló nyelvhasználati szakaszok

Amikor Attila 2;5 éves korában elkezdte első szavait vokalizálni anyanyelvén, volt egy körülbelül négy hetes időszak, amikor nagyjából ugyanannyi lexémát volt képes kezdetleges interakcióiban realizálni magyarul, mint angolul. A különbség csupán az volt, hogy nem ugyanazoknak a dolgoknak, tárgyaknak, építőelemeknek stb. a nevét mondta élőszóban. Így például az *autó* szó nyilvánvalóan bonyolultabb fonetikai 'megoldásokat' igényelt tőle, mint annak angol megfelelője, a *car* lexéma. Természetes volt, hogy a gyerek hamarabb és nagy élvezettel utánozta a tanára által vokalizált angol szót, majd pedig önállóan használta azt, amikor a játék során szükségessé vált. Ugyanez a jelenség volt megfigyelhető például a *sátor* szó esetében. Viszonylagos fonetikai 'bonyolultsága' miatt Attilának eszébe sem jutott, hogy anyanyelvén verbalizálja a játék szempontjából nagyon is fontos tárgy (a szoba közepén felállított játéksátor) nevét. Ehelyett, miután tanára néhányszor elismételte a *tent* szót, szívesen és természetesen ismételtette, majd pedig önállóan használta ezt a lexémát. Az már szinte természetes ezek után, hogy az *open* szót is előbb használta Attila, mint annak magyar megfelelőjét (*nyisd ki*), így nyelvhasználatának nyomon követhetjük mintegy a genezisést.

Az ún. kognitív fázis kialakulása azzal kezdődött, hogy a gyerek szerette volna, ha tanára kinyitja az ajtót, mivel egy nagyobb játékot (egy traktort) szeretett volna behozni a szobába a folyosóról. A tanár Attila nyilvánvaló akarata, amit természetesen nem tudott a gyerek anyanyelvén kifejezni, csupán mutogatással, mintegy elemezvén és magyarázván az aktuális beszédhelyzetet, ezt mondta: *open*, és az ajtó felé indult. A kisgyerek tanára harmadszori ismétlése után mintegy kísérletképpen, elkezdte a számára teljesen új lexikai elemet vokalizálni oly módon, hogy két részre osztotta azt, a könnyebb szóbeli realizálás érdekében. *O-pen* ismételte, különös nyomatékkal az *o* és az *e* fonémákon. Látható módon kedvét lelte ebben a hangzásban, ami akkor kapott a számára igazi jelentést, amikor tanára kinyitotta az ajtót. Játék közben sor került még dobozok kinyitására és egy cukorkás zacskó kibontására, amiben a tanár akkor segített, amikor Attila ismételte az általa mondott *open* szót. Ily módon az adott lexikai elem elsajátításának az ún. *kognitív szakaszát* követhettük nyomon. Az ún. *rögzítő fázis* a további játékos foglalkozásokon realizálódott, amikor a következő héten ismét előfordult és indokoltá vált az *open* szó használata különböző beszédhelyzetekben. Ekkor már a tanárnak alig kellett kezdeményeznie és ismételnie a szót, Attila egyre önállóbban volt képes azt realizálni kommunikációja során. Természetesen más angol lexémák hasonló használatára is sor került a játékos tevékenységek során.

Ezúttal a nyelvelsajátítás folyamatának tiszta áttekintése miatt szorítkozunk az *open* szó elsajátításának nyomonkövetésére. E folyamat harmadik szakasza az ún. önálló nyelvhasználati fázis. Amikor a következő foglalkozás során újabbnál újabb angol nyelvi lexikai elemekkel ismerkedhetett meg a gyerek, hiszen tanára angolul kommentálta a játékokat, Attila hirtelen kiment a konyhába, és egy kis doboz mentacukorkát hozott be, ami le volt zárva. Mivel nagyon kedveli ezt a fajta édességet, és képes egyszerre többet is megenni belőle, már alig várta, hogy a tanára kinyissa a dobozt. Amikor visszaért a nappaliba, a játék színhelyére, tanára meglepetésére, ezt mondta: *O-pen, O-pen!!!* A tanára először úgy tett, mintha nem figyelne oda, mire ő harmadszor is megismételte: *O-pen!!!* Ekkor vette el a tanár a dobozt, és nyitotta ki, mintegy visszajelelvén, hogy a kommunikáció megfelelő jelentéssel bírt, és autentikus volt.

3. Összegzés

Megfigyeléseink szerint a rendszeres angol nyelvi játékos foglalkozások mellett, hogy az interakciók egy másfajta dimenzióját tárják fel a gyerek számára, nagyban hozzájárulnak ahhoz is, hogy az elgondolásaktusok verbális kifejezése minél adekvátabb, fonetikailag és nyelvritmikailag minél kimunkáltabb, természetesebb legyen. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ez a nyelvfejlődés csak és kizárólag a játékos tevékenységek eredményeként érhető el, mely tevékenységek számtalan lehetőséget biztosítanak a gyerekeknek arra, hogy varázslatos környezetben megjelenő új elemről, arról a nyelvről, ami nagyban különbözik az anyanyelvétől, és mégis alkalmas arra, hogy gondolatait, érzéseit, vágyait stb. kifejezhesse. Egyben mintegy saját magát is felfedezi a játékos foglalkozások során, miközben mintegy teszteli nyelvi, kommunikatív és fizikai képességeit. Láthatjuk ily módon, hogy a játék mint a legfontosabb része az óvodai idegen nyelvelsajátításnak, egyben eszközként is szolgál a gyerek számára ahhoz, hogy elképzelje és mintegy megjelenítse az őt körülvevő valós világot, amelyben verbális és non verbális interakciókat folytat és társas kapcsolatot létesít. (Bretherton, [8]; Fein, [9]; Fein & Rivkin, [10]; Garvey, [11]). Eközben játékos formában megpróbálja a célnyelvet használni kognitív és társas képességeinek mértékében. Garvey & Berndt, [12]; Giffin, [13]; Flavell & Miller, [14]; Sachs, Goldman, & Chaille, [15]). A gyerek dolgokat megjelenítő gondolkodása (Bateson, [16]; Leslie, [17]) és kommunikatív képessége (Garvey, [18]; Sawyer,

[19]) ebben a korban válik egyre kiműveltebbé, és egy másik nyelv egyidejű elsajátítása hozzájárul a készségek még magasabb fokra történő fejlesztéséhez.

IRODALOM

- [1] Rod Ellis. (1994). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- [2] Zoltan Dornyei (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3. pp. 273-284.
- [3] Gardner Robert C- & Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- [4] Foster-Cohen, S.(2006). Review of Tomasello, M., and Slobin, D.I. (2005). *Beyond Nature-Nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*. *Studies in second language acquisition*, 28 (4), 659-60.
- [5] Bakhtin, M.M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*, C. Emerson & M. Holquist eds., Vern McGee, Trans., University of Texas Press, Austin.
- [6] Garvey, C: (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [7] Nikolov, M. 1999, 'Why do you learn English? 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation.' *Language Teaching Research*, 3, 1, 33-56.
- [8] Bretherton, I. (1986). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In A. W. Gottfried, & C. C. Brown (Eds.), *Play interactions* (pp. 119-148). Washington, D. C.: Lexington Books.
- [9] Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- [10] Fein, G., & Rivkin, M. (1986). *The young child at play*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- [11] Garvey, C. (1982). Communication and the development of social role play. In D. Forbes & M. T. Greenberg (Eds.), *New directions for child development: Children's planning strategies* (no. 18, pp. 81-101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [12] Garvey, C., & Berndt, R. (1977). The organization of pretend play. *JSAS Catalog of selected documents in psychology*, 7 (Ms. No. 1589).
- [13] Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of shared make-belief reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 73-100). NY: Academic Press.
- [14] Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social Cognition. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol. 2. *Social cognition* (5th ed., pp. 851- 898). NY: Wiley.
- [15] Sachs, J., Goldman, J., & Chaille, C. (1984). Planning in pretend play: Using language to coordinate narrative development. In A. D. Pellegrini & T. D. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts* (pp. 119-128), Norwood, NJ: ABLEX Publishing.
- [17] Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play* (pp.119-129). NY: Basic Books, Inc.
- [18] Leslie. A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94, 412-426.
- [19] Sawyer, R. K. (1997). *Pretend Play as improvisation: Conversations in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.